Cena 80 mkp.

PRZYJACIEL SZKOŁY

„Cóż warte wszystkie kopje, jak zabraknie wzorów, - cóż znaczą wszystkie echa, jak nie zabrzmi żaden głos własnego przekonania i doświadczenia. - Cóż znaczą wszystkie pożyczane światła planet i księżyców, jak zabraknie gwiazd i słońca?“
Stanisław Szczepanowski:
„Aforyzmy o wychowaniu“.

Dwutygodnik Nauczycielstwa Polskiego.

Wychodzi 5 i 20-go każdego miesiąca.

Zeszyt 13. Dnia 5 lipca 1922. Rok I.

Adres Redakcji: POZNAŃ, ulica Różana nr. 4a.

EDWARD GROELE.

Jak prowadzić naukę języka polskiego,
ażeby dzieci poznały piśmiennictwo ojczyste?

Że nauka języka ojczystego powinna być ośrodkiem nauczania szkolnego, tego kwestjonować dziś nikt nie myśli, mimo, że pewnik ten długo zdobywać sobie musiał uznanie powszechne.

Jest rzeczą ciekawą i zastanowienia godną, że język polski daleko wcześniej wyemancypował się z pod przewagi łaciny w literaturze, aniżeli w szkole. Skostniała w formach średniowiecza metoda nauczania, nie potrafiła nawet w epoce bujnego rozmachu humanizmu, nabrać ożywczych sił. Ten właśnie stan martwoty, to lekceważenie języka ojczystego — można śmiało powiedzieć, ogłupiły stan rządzący w Polsce, który w kuchennej łacinie, widząc alfę i omegę mądrości, upadał politycznie, karlał, a nawet podlał moralnie.

A przecież Polacy „nie gęsi“, lecz swój język mieli i mają, który jak czyste źródło przechowuje skarby uczuć i myśli narodowych. W nim krystalizuje się duch narodu—

on w chwilach naszej niewoli był puklerzem, o który rozbiła się „w proch i pył krzyżacka zawierucha“ i wszelkie „apuchtinjady“. Wszak tylko język zachował przy polskości lud śląski, który, zdobywszy etniczno-językową solidarność, zdołał się wyłamać z pod przemożnych wpływów prusactwa. I na odwrót; ileż to strat ponieśliśmy wskutek braku tego poczucia na kresach wschodnich, zwłaszcza na Rusi, gdzie utraciliśmy kilka miljonów Polaków na zawsze.

Słusznie dlatego troska o utrzymanie języka ojczystego w czystości, urabianie miłości ku niemu przez pogłębienie wiadomości o nim, była silnie akcentowana w dziełach pisarzy naszych, od Reya począwszy. Wprawdzie u nas nie przyjęło się takie zdanie, jakie pojawiło się już w XV w. we Francji, że język francuski i naród jest więcej wart, niż wszystkie inne języki i narody, ale przecież znaleźli się ludzie, którzy rolę języka w utrzymaniu odrębności narodowej trafnie i głęboko wyrazili. Taki Potocki, minister Ks. Warszawskiego, mówi, że „język jest nietylko każdego narodu i genjuszu tłumaczem, ale i miarą“.

Ze stanowiska natomiast socjalnego, politycznego i kulturalnego, język był podczas niewoli jedyną widomą podstawą bytu narodowego, dlatego nikt zaprzeczyć nie może zdaniu Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Warszawie, „że póki języka, póty imienia polskiego“.

Trafnie wyraził się o języku ojczystym mistrz naszej pedagogiki narodowej, Trentowski, mówiąc: „Język ojczysty powinien stanowić niewzruszone podstawy polskiego wychowania“.

Jeżeli pozwoliłem sobie na wstępie zaznaczyć ważność tego momentu, to tylko dlatego, że oparcie wychowania narodowego na podstawie językowej, nigdy nie może być, zdaniem mojem, rzeczą przebrzmiałą, nieaktualną. To stanowisko tłumaczyć będzie również dalsze wywody, osnute na tle zagadnienia, związanego z postulatem zapoznania dzieci z piśmiennictwem ojczystem.

Że jednym z celów nauki języka polskiego powinno być zapoznanie dzieci, w możliwym zakresie z literaturą narodową — tego udawadniać nie potrzeba. Dlatego też zupełnie zrozumiałą jest rzeczą, że tymczasowe plany naukowe, między innemi mówią: „nauka języka polskiego ma doprowadzić do przyswojenia sobie wybranych arcydzieł literatury polskiej, oraz za ich pośrednictwem wprowadzić ucznia w dziedzinę kultury narodowej“.

Cel ten, zwłaszcza jego część druga, posiada szczególne znaczenie, które silnie podkreślić należy.

Kto bowiem nie wniknie w dziedzinę kultury narodowej, kto jej nie pozna chociażby tylko w fragmentach,

ten nie może jej kochać, a nie kochając, nie może się czuć jednostką narodu; ten jest jego cząstką, ale tylko z imienia, cząstką bierną. Polsce potrzeba obywateli wychowanych na kulturze narodowej, której widomym wyrazem jest piśmiennictwo. A żadna może z literatur świata nie ma tego znaczenia, co nasza, nie miała bowiem takiej roli do spełnienia, jak polska. Ona to w ciężkich dniach niewoli była, mówiąc zdaniem Brodzińskiego — „moralnym bytem narodu, bezpieczną w swoich granicach, żadnemu zniszczeniu niepodległą“. Literatura utrzymała w całości język z różnych epok życia narodowego, ona daje nam w nieskażonej formie mądrość i piękno narodowe — ona jest wreszcie żywym, niezniszczalnym pomnikiem ducha narodowego. Dlatego, ucząc języka ojczystego, musi szkoła sięgnąć do skarbnicy piśmiennictwa i brać z niego tyle, na ile tylko wzgląd na wychowanie całego człowieka zezwoli, gdyż mimo wszystko, uczymy nie dla szkoły, tylko dla życia, które bardzo często płynie innem korytem, idzie innemi drogami, niż literatura, czego najwyższym dowodem są dzieje własne. To też szkoła, zapoznając młode pokolenia z ideałami naszych pisarzy, spełni rolę dużą: zmniejszy bowiem kąt odchylenia tych dwu przejawów bytu narodu.

Wychodząc z tego założenia, rozstrzygnąć musi szkoła postulat ważny, mianowicie: jak uczyć języka polskiego, by dzieci zapoznać z literaturą ojczystą? czyli innemi słowy, szkoła dokonać musi wyboru dzieł, utworów i wyjątków z literatury, jakoteż uzgodnić możliwie metodę uczenia tego właśnie przedmiotu.

Czynność ta jest pierwszorzędnego znaczenia. Wszelka bowiem praca, której brak planu, staje się źródłem eksperymentów, na które szkoła, jako całość, pozwalać sobie nie może. Nie znaczy to, ażeby czynność nauczyciela ograniczyć, albo zamknąć drogi twórczości doświadczeniom indywidualnym, ale by dać szerokim masom nauczycielstwa podstawy świadomego działania co do zakresu i celu.

Plany państwowe, dając tylko ogólny zarys takowych, nie mogą siłą rzeczy zajmować się planem szczegółowym. Tu przyjść musi z pomocą wiedza i doświadczenie zawodowe samego nauczycielstwa, które na specjalne w tym celu zwołanych konferencjach kwestję planów szczegółowych w osobach dobranych referentów omówić i takową opracować winno. Pensum naukowe tego samego przedmiotu powinno być we wszystkich szkołach tego samego typu, przynajmniej w tym samym okręgu szkolnym, jednolite.

Rzucam tę myśl mimochodem, nie mając zamiaru w pracy niniejszej planu takiego w szczegółach poruszać, chociaż w ogólności o nim mówić będę.

Jak każdy plan naukowy, tak i plan nauki języka polskiego musi być realny, t.zn. liczyć się musi z tem, co opracować szkoła w warunkach pewnych może. Tu uwzględnić musimy po pierwsze: stan umysłowego rozwoju i przygotowania językowego uczniów, po drugie: czas na nauczania języka ojczystego planem wyznaczony.

Dlaczego?

Nie każdy autor bowiem pisze językiem dla dzieci przystępnym, a także i język polski, ulegając naturalnej ewolucji, nie z każdej epoki, bez należytego przygotowania, przez dzieci zrozumianym będzie. To rzecz pierwsza. Co do drugiego zaś, zasada pedagogiczna brzmi: nie wiele, lecz gruntownie.

Z tych powodów należy zacząć zapoznawać dzieci z utworami tych autorów, którzy pisali dla nich, ale z ich dziełami najcelniejszemi. Znajdą się tu więc w pierwszym rzędzie: Jachowicz, Konopnicka, Hofmanowa, Bełza, Or-Ot, Lenartowicz, Syrokomla, Rydel. Później przyjdą inni, których naturalnym ośrodkiem musi się stać A. Mickiewicz, w którym skrystalizował się najwidoczniej genjusz rasy polskiej.

Trudności w tem nauczyciel nie napotyka, ponieważ czytanki obecne posiadają w układzie swym to stopniowanie, tak w wyborze autorów, jak i utworów: a kiedy dzieci nabiorą już pewnych wiadomości językowych, przystąpić będzie mógł nauczyciel do utworów starszych, kończąc na pomniku naszego języka pieśni „Boga Rodzica“, którą, mówiąc nawiasem, każdy Polak znać i umieć winien.

Takie postępowanie, oparte na zasadach naturalnego rozwoju umysłowego dziecka, prowadzące w epoki dawniejsze języka i kultury narodowej, uważam za drogę najwłaściwszą.

Teraz pozostaje do rozstrzygnięcia pytania, jakie utwory mają być przedmiotem lektury szkolnej?

Na pierwszy rzut oka zdawałoby się, że, jeśli język polski jest językiem wykładowym, to utwory z każdej dziedziny naukowej spełnią zadanie przez temat niniejszy postawione. Tak jednak nie jest. Każdy utwór literacki posiada pewien podkład uczuciowy, wywołany stroną psychiczną i symboliczną języka, czego nauki przyrodnicze np. nie posiadają, zadawalając się stroną fizyczną języka.

Tylko utwory literackie wzmacniają i utrwalają indywidualność narodową; one również budzą twórczość językową i zaspakajają aspiracje artystyczne człowieka.

To zadanie ma do spełnienia nietylko szkoła ludowa, ale i szkolnictwo średnie i wyższe. Ponieważ jednak każda z tych organizacyj szkolnych operuje innemi czynnikami wychowaw-

czemi, dlatego ograniczając cele, musimy wyznaczyć ścisłe punkty, poza które nauczyciel w szkole powszechnej iść nie może. Muszą tu więc być uwzględnione w pierwszym rzędzie utwory ze świata spostrzeżeń, uczuć, myśli i czynów dzieci.

Świat to bogaty, pełen fantazyj. Dziecko, przeżywając myślą i sercem swój światek w utworach dla niego przystępnych, przejdzie szczęśliwie w okres powolnego przygotowania się do spostrzeżeń szerszych, zagadnień głębszych, czynów ważniejszych, a prócz tego nabierze zamiłowania do czytania, bez czego dalsza praca w szkole stałaby się pracą ciężką i niewdzięczną tak dla nauczyciela, jak i dziecka.

Tu uwzględnić musimy również świat baśni, każdemu dziecku bliski i drogi. Nadają się wszelkie bajki, które i formą i treścią przemawiają głęboko do duszy dziecka. Słowacki mówi o sobie, że na bajkach Krasickiego uczył się czytać. Dalej przyjść powinny legendy religijne i narodowe, podania historyczne, pieśni ludowe i kościelne, w których znajdziemy nieraz tyle piękna i myśli głębokich. Dość wspomnieć o psalmie Kochanowskiego „Kto się w opiekę“, o pieśniach Karpińskiego: „Kiedy ranne wstają zorze“, „Bóg się rodzi“ itd. Ilu to ludzi zdaje sobie sprawę z tego, śpiewając: „Jeszcze Polska nie zginęła“, „Boże coś Polskę“, „Z dymem pożarów“, „Nie dbam jaka spadnie kara“, — nie mówiąc już o tem, kto jest autorem tych pieśni, — ile piękna i myśli się w nich mieści?

A co czytać z Mickiewicza? Przedewszystkiem bajki, niektóre ballady, a z Pana Tadeusza to, co się tylko da.

W ten sposób rozszerzając zakres wiadomości z literatury, przejść można w wyjątkach wiele. Naturalnie będą to fragmenty, które jednakowoż układane umiejętnie, mogą dać dziecku pewien zarys zasadniczych wiadomości z literatury narodowej.

(Ciąg dalszy nastąpi).

O ZNIESIENIU KAR CIELESNYCH W SZKOLE.

II.

1. Jakie były więc pedagogiczne przyczyny, które spowodowały zniesienie „tego środka wychowawczego“, mającego za sobą tradycję wieków? Przedewszystkiem to przekonanie, że karność oprzeć musi się na wartościach podnoszących godność człowieka. Środków takich znajdzie nauczyciel wiele w każdej książce pedagogicznej. Förster mówi: „Im więcej wzma-

ga się ruch za zniesieniem kary cielesnej i tem samem zniewala wychowawcę z pominięciem zewnętrznie działających środków dyscyplinarnych, do szukania środków działających od wewnątrz, tem konieczniejszem jest utworzenie osobnego przedmiotu pedagogicznego przygotowania i wyszkolenia w stosowaniu tych środków od wewnątrz działających.“ Majchrowicz twierdzi: „Nic nie należy dziecku zarzucać z zewnątrz, lecz dążyć do tego, aby życie jego kształtowało się od wewnątrz.“

2. Zniesienie kar cielesnych chce nauczyciela doprowadzić do poznania i zrozumienia duszy dziecka, do poznania warunków życia dziecka, do oddania mu serca ojcowskiego, do wyrozumiałości na niejedną zdrożność, do ćwiczenia się w cierpliwości tak potrzebnej nauczycielowi.

3. Niema dnia wolnego od narzekań na surowe obchodzenie się z dziatwą szkolną i stosowanie kary cielesnej w wypadkach często najniewinniejszych, kiedy wskazana byłaby raczej pobłażliwość. Kara cielesna doprowadza często dzieci do rozpaczy a tu i tam nawet do samobójstwa. W sprawie tej wypowiada dr. Władysław Chodecki na łamach „Gazety Porannej“ swe nader trafne spostrzeżenia i uwagi w sposób następujący: „Wypadki samobójstw u dzieci zdarzają się w ostatnich czasach zbyt często i powinny zwrócić na siebie uwagę myślącego ogółu. Jest to zbyt wielka klęska, by nad nią przejść można było do porządku dziennego. Jeżeli bowiem u dorosłych targnięcie się na własne życie jest zjawiskiem przeciwnem prawom natury, to cóż dopiero mówić u dzieci. Tu już serce, które umie czuć i kochać, pęka z bólu. Dla matki i nauczyciela powinno już przestać dziecko być czemś nieznanem, jakąś tajemnicą; zapominać nie wolno, iż tylko i jedynie miłością możemy dotrzeć do głębi czułej i wrażliwej duszy dziecka. Z nerwowemi i przeczulonemi dziećmi nie można obchodzić się zbyt surowo. U takich dzieci zły stopień otrzymany w szkole, obawa kary w domu, wywołują rozgoryczenie i wystarczają, by dziecko targnęło się na własne życie. I dlatego rozlegają się w ostatnich czasach poważne głosy postępowych pedagogów, aby raz zniesiony został panujący obecnie system kar i stopni, mający niejedno życie dziecka na sumieniu. Niewłaściwe postępowanie nauczyciela w szkole, lekceważenie i szorstkie obchodzenie się z uczniem przyczyni się do rozpaczliwego kroku“. Ustawowe zniesienie kar cielesnych jest dużym krokiem naprzód; dziecko dziękuje Bogu, że rózga przestała wisieć nad niem.

4. Zniesienie kary cielesnej zmusza nauczyciela do panowania nad sobą. Nauczyciel, który przy pierwszem i lada jakiem przewinieniu, ucznia bije, sam odczuwa po wykona-

niu kary niesmak i przekonuje się, iż błądzi i źle robi. Kto daje się unieść gniewowi, wystawia sobie świadectwo nieudolności do sprawowania urzędu nauczycielskiego, do jakiego go w imieniu społeczeństwa powołała władza. Do takiego nauczyciela możemy zastosować i dziś jeszcze słowa Dintera: „Z dziesięciu plag, które nauczyciel wymierzył, dziewięć sam powinien był otrzymać“. Wymówki i usprawiedliwienia nauczycieli nie mogą mieć w niczem uzasadnienia, gdy się zważy przewagę duchową dorosłego człowieka-wychowawcy nad nierozwiniętem umysłowo dzieckiem i gdy się zważy, że nauczyciel powinien w wykonaniu czynności wychowawczej zawsze panować nad sobą.

Dziś zwierzęta nawet tresuje się nie batem ale łaskawością. Hagenbeck twierdzi, że teorja przymusu przeżyła się już i w systematyce tresury zwierząt. Skoro zwierzę spostrzeże, że ma do czynienia z przyjacielem, budzą się w niem uczucia społeczne, instynkty dostrojenia się, które odpychają instynkty obrony i napadu. Przytacza on następujące zdarzenie w Ameryce: Kilku podróżnych jeźdźców ćwiczyło nadaremnie nadzwyczaj dzikiego konia trzcinami i ostrogami; jeden oficer dosiadł go bez bicza w ręku. Koń stanął w tej chwili dęba. Zamiast bić, szeptal oficer temu koniowi pieszczotliwe słowa do ucha. Wnet koń zaczął opuszczać głowę. Zwierzę spostrzegło, że nie siedzi na niem „bestja“, ale przyjaciel, — i to rozstrzygnęło.

5. Kary cielesne są środkami barbarzyńskiemi; upokarzają one człowieka i upadlają jego charakter. Karol Szyrc mówi o pewnym chłopcu, którego ojciec bardzo kochał. Chłopiec ten był dumą ojca, który jednak doglądał, ażeby syn obowiązki szkolne należycie wypełniał. Z końcem każdego tygodnia musiał on ojcu od nauczycieli przynosić poświadczenie o zachowaniu się. Świadectwa były zawsze dobre. Raz tylko zabawił się z towarzyszami w rozbójników i to było powodem, że się nie przygotował z łaciny, a nauczyciel zaznaczył to przewinienie w poświadczeniu. Ze wstydu, czy też z bojaźni chciał on w sobotę ojca przekonać, że nauczyciel żadnego poświadczenia mu nie doręczył. Niepewność jednak zdradziła go; ojciec postanowił go ukarać. Wtedy poprosił ojca, aby poszedł z nim do krowiarni, gdzie go nikt nie usłyszy i nie zobaczy. Tutaj odebrał karę. Chłopiec ów wyraża się później o fakcie tym w następujący sposób: „Ale przykrą świadomość zawinionego i zasłużonego upokorzenia wlokłem jak gdyby ciężar ze sobą, a długi czas nie wchodziłem do krowiarni, miejsca mego zhańbienia, chyba, że byłem do tego zmuszony.“ Chociaż to zajście nie jest wzięte z życia szkolnego, to przecież poważnym w naszem rozumowaniu jest argumentem, bo każdy przecież przyzna, że

dziecko prędzej przyjmie karę od ojca lub matki i lżej ją zniesie, aniżeli od nauczyciela lub nauczycielki tembardziej, że karze się prawie zawsze w obecności całej klasy. Kara dziecko upokarza i osłabia w niem poczucie własnej godności. Słusznie pisał W. Dzieduszycki w „Listach o wychowaniu“: „Kary hańbią, a nie poprawiają“.

6. Kary cielesne przytępiają w dziecku uczucie wstydu i tłumią szlachetną ambicję. Kara cielesna nie wywiera pożądanego wpływu na dzieci. Doświadczenie codzienne poucza nas, że chłopcy i dziewczęta często cieleśnie karane,tracą ambicję i stają się z czasem zupełnie nieczuli na wszelkiego rodzaju chociażby i najsroższe kary. „Krzyk, słowa hańbiące i cielesne razy ubliżają najczęściej więcej nauczycielowi, niż dziecku, ale u dziecka przytępiają to poczucie ludzkiej godności, które leży na dnie wszelkiego honoru“. (Dzieduszyński). „Wobec dzisiejszych poglądów o wolności i godności indywidualnej, bicie jest o wiele większem poniżeniem, niż w czasach patrjarchalnych“. (Foerster).

7. Zniesienie kar cielesnych uzasadnia się i tem, że one wpływają szkodliwie na rozwój fizyczny dziecka. Policzkowanie, bicie po głowie, szarpanie za uszy, szczególnie u dzieci obciążonych, wywoływują rostrój nerwowy. Dzisiejszy tryb życia, cała atmosfera kulturalna spowodowała mniejszą odporność nerwów przeciw zbyt silnemu wkroczeniu zewnętrznemu. Metoda zastraszania i używania gwałtownych środków dyscyplinarnych, przy pewnych pomyślnych wynikach — lecz tylko pozornie dobrych — wyrządza dziecku zwykle tylko szkody fizyczne i pozbawia sił do panowania nad sobą.

8. Zniesienie kar cielesnych jest podstawą moralnego rozwoju i odrodzenia narodu, jest poczuciem honoru i szacunku dla samego siebie.

Sadolet, pedagog XV w. pisze: „Przedewszystkiem należy wiedzieć, że ojciec nie powinien karać dziecka kijem, gdyż inaczej szlachetna natura dziecka stanie się niską i poddańczą“. A Walter von der Vogelweide śpiewa: „Nikt nie skieruje dziecka ku dobremu zapomocą rózgi; dlatego, kto godność posiada, więcej zdziała słowem, niż biciem.“ Dostojewski wywodzi, że „przez karę cielesną giną resztki wyższych popędów w ludziach zdziczałych, — a na odwrót obchodzenie ludzkie, podnosi nawet ludzi, u których zatracił się obraz Boga“. Wielkie zepsucie i brak karności szerzy się w szkołach, w których wiele biją. W szkołach belgijskich, szwajcarskich i amerykańskich panuje karność, choć nie karzą cieleśnie. Polski naród będzie takim, jakie będzie miał szkoły, a szkoły będą takie, jakim będzie ich nauczy-

ciel, dlatego zrozumieć raz należy, że kijem narodu wychować nie można, że bez kija również uczyć można.

Ze szkoły promieniować winna radość życia, rozbrzmiewać wesołość i młodość; w uśmiechniętą i kochającą twarz nauczyciela patrzeć się winny dzieci z miłością i zaufaniem serdecznem.

Nauczyciel nie może być tym, którym matki straszą swe niegrzeczne dzieci.

(Chełmża) **Wiktor Leśniewicz.**

Nieco wiadomości o polskiem szkolnictwie zagranicą.

(Dokończenie.)

III. We Francji ludność polska wzmaga się bezustannie przez przypływ robotników do kopalń, hut, do odbudowy kraju i w rolnictwie.

Do Francji dążą robotnicy polscy z Zachodu Niemiec i z Polski, przewożeni przez Delegację Centralnego Komitetu Związku Kopalń francuskich przy Misji Francuskiej w Polsce na podstawie konwencji między rządem polskim a francuskim z d. 3. 9. 1919 r. (Dziennik Ustaw nr. 41.) Obecnie ma być we Francji Polaków wraz z rodzinami około 60 tys. osób.

Polscy robotnicy pracują głównie w 4 skupieniach i to:

a) na północy Francji w kopalniach węgla: Bruay, Barlin, Marles i innych, w departamencie Pas de Calais, oraz w departamencie Nord. Przy odbudowie w departamentach Somme, Oise, Aisne.

b) Drugiem poważnem skupieniem robotników polskich jest Lotaryngja i Alzacja, gdzie około 5000 Polaków pracuje w przemyśle i rolnictwie.

c) W Francji środkowej w kopalniach departamentów Loire i Saone et Loire.

d) Na południu Francji w kopalniach departamentów Aveyron, Tarn, gdzie pracuje około 2000 górników.

Tak podzieleni Polacy, chodzą jeszcze luzem, organizują się jedynie lokalnie, mają Komitet Wykonawczy w Saint Etienne, na północy zaś Tymczasowy Komitet Wykonawczy. Zwołują się teraz, aby się połączyć na wspólnej konferencji do Paryża.

Robotnicy zjeżdżają tu często samotni, dlatego dzieci stosunkowo jest mniej, przypuszczalnie 12 000. Dla szkolnych dzieci polskich pozwala rząd francuski otwierać polskie szkoły „we wszystkich miejscowościach, w których znajdują się dzieci polskie w wieku szkolnym i w dostatecznej ilości“. Język wykładowy jest polski, ale znaczna część z liczby godzin nauki tygodniowej przeznaczona jest na naukę języka francuskiego. Nauczyciele lub nauczycielki są Polacy. Religji nie udziela się w szkole, tylko poza nauką szkolną w kościele. Szkoły te utrzymywane są przez zarządy kopalń lub gminy i urzędy francuskie.

Szkół (klas) polskich jest we Francji 12, prócz tego istnieje w Paryżu polski zakład wychowawczy im. St. Kazimierza.

W Szwajcarji nie zachodzi potrzeba opieki w sprawach szkolnych dla Polaków tamże zamieszkałych.

Natomiast zalecałoby się urządzenie kilkumiesięcznych kursów początkowej nauki czytania, pisania i rachunków dla analfabetów robotników sezonowych z Polski, na prace rolne do Szwajcarji przyjeżdżających.

W Belgji kolonja polska jest bardzo nieliczna. W Antwerpji przebywa wprawdzie 3000 djamenciarzy, żydów galicyjskich, ale ci dzieci swe posyłają wyłącznie do szkół belgijskich.

W Holandji w zagłębiu Limburskiem czynne są dwie prywatne popołudniowe szkółki polskie dla dzieci górników. Ponieważ ostatni przenoszą się dla lepszych zarobków do Francji, istnienie tych szkółek jest zakwestjonowane. Oczywiście, iż ratować należy i pozostałe resztki.

W Anglji chodzi tylko o kontakt oświatowy z Polską, stąd zaleca się przysyłanie na uniwersytety angielskie uzdolnionej młodzieży polskiej.

W Danji od kilkunastu lat przebywają robotnicy polscy przeważnie z Kongresówki. Opiekę nad nimi objęli w tym kraju (zupełnie ewangelickim) duchowni katoliccy. Tak powstały szkółki polskie w Kopenhadze, Aalborg i w Maribo.

W Szwecji, przeważnie południowej, można naliczyć razem 100 obywateli polskich, w większej części robotników fabrycznych, rozproszonych po różnych częściach kraju. Opieki nad oświatą szkolną tam więc nie potrzeba, chyba społecznej i duchownej.

W Norwegji Polaków jest niewielu.

Poznań, w maju 1922 r. **Jan Suchowiak.**

Czem jest Państwowy Instytut Pedagogiczny w Warszawie?

Należyte zorganizowanie w odradzającem się państwie szkolnictwa, a więc zapewnienie młodemu pokoleniu przyszłych obywateli odpowiedniego wychowania i wykształcenia, któreby wytwarzały kadry dobrze do nowych rozrastających się obowiązków społecznych przygotowanych jednostek, powinno stanowić jedną z najpierwszych trosk rządów młodego państwa. Z takiej właśnie troski wyrósł Instytut Pedagogiczny w Warszawie.

Nie ulega wątpliwości, że szkolnictwo powszechne w Polsce, kraju posiadającym duży procent analfabetów, powinno być otoczone specjalną troską, ale nie da się pomyśleć właściwego zorganizowania sieci szkół powszechnych i ich funkcjonowania bez stworzenia dobrej szkoły średniej, kształcącej inteligencję kraju, oraz seminarjów nauczycielskich, dających nauczycielstwo dla szkół powszechnych.

To też w okresie, gdy stało się możliwem samodzielne organizowanie szkolnictwa, zagadnienie przygotowania nauczycieli dla szkół średnich i seminarjów nauczycielskich, jako podstawowe zagadnienie wartości tych szkół, stało się przedmiotem specjalnej troski Uniwersytetu Warszawskiego, który od początku swego odrodzonego istnienia w r. 1915 — powołał specjalną komisję dydaktyczną dla opracowania powyższej sprawy. W końcu 1917 r. Wydział filozoficzny Uni-

wersytetu Warszawskiego na wniosek powyższej komisji ustalił pogląd, że nauczyciele szkół średnich powinni zdobywać na Uniwersytecie wiedzę fachową w zakresie swej specjalności, a prócz tego winni odbywać specjalne studja pedagogiczno - dydaktyczne, teoretyczne i praktyczne. Dla spełnienia tego drugiego postulatu powinien być utworzony specjalny Instytut Pedagogiczny, kształcący kandydatów na nauczycieli po ukończeniu przez nich studjów uniwersyteckich. Z czasem pogląd ten uległ pewnej modyfikacji: że obok specjalnych Instytutów pedagogicznych mogą być tworzone przy Uniwersytetach odpowiednie studja pedagogiczne.

Powyższy pogląd Wydziału filozoficznego Uniwersytetu Warszawskiego stał się podstawą zorganizowania w Warszawie Państwowego Instytutu Pedagogicznego. Jako pierwsze zadanie tego Instytutu postawiono przygotowanie nauczycieli dla polskich szkół średnich ogólnokształcących i seminarjów nauczycielskich. Statut ogłoszono dn. 1 lipca 1918 r. i to jest data narodzin Instytutu.

W dn. 16 lutego 1921 r. Ministerstwo W. R. i O. P. ogłosiło w „Dz. Urz. Min. W. R. i O. P.“ Nr. 2.(45) rozporządzenie w sprawie egzaminów państwowych na nauczycieli szkół średnich, gdzie również podzieliło pogląd Wydziału filozoficznego, by przygotowanie nauczyciela szło w dwu kierunkach: naukowym w ciągu trzyletniego pobytu w Uniwersytecie i pegagogicznym, które powinno być powierzone specjalnemu instytutowi lub odpowiedniemu studjum pedagogicznemu w uniwersytecie.

Państwowy Instytut Pedagogiczny w Warszawie jest właśnie — jak w tej chwili jedyną — samodzielną uczelnią wyższą, poświęconą, jak wyżej wskazaliśmy, przygotowaniu pedagogicznemu nauczycieli, a równocześnie prowadzącą badania naukowe w dziedzinie pedagogiki i dydaktyki. W tym celu Instytut tworzy odpowiednie katedry i zjednywa siły naukowe pomocnicze, organizuje pracownie, laboratorja i seminarja, oraz korzysta z różnego rodzaju typów szkół jako terenów pracy i t. d. W obecnej chwili Instytut mimo czteroletniego już istnienia dopiero wchodzi na drogę normalnej pracy, która była dotychczas uniemożliwiona z jednej strony przez krótkie istnienie Uniwersytetu warszawskiego, który miał dostarczać kandydatów po odbyciu przez nich trzyletnich studjów, z drugiej strony przez ciągłe przerwy w pracy tego Uniwersytetu, spowodowane wypadkami politycznemi, a wreszcie przez opóźnione wydanie ze strony Ministerstwa rozporządzenia o egzaminach nauczycielskich, a w następstwie i późne powołanie do życia Państwowej komisji egzaminacyjnej, która rozpoczęła swoją działalność dopiero w maju b. r.

Czas od powstania Instytutu aż do chwili obecnej zużyty był z jednej strony na należyte opracowanie programu studjów pedagogicznych w Instytucie, które rozłożono na 3 semestry, oraz na wyszukiwanie i przygotowywanie odpowiednich sił naukowych do wykładu, co wobec zaniedbania dotąd w Polsce studjów naukowych nad pedagogiką nastręczało poważne trudności, — z drugiej strony na prowadzenie przy Instytucie kursów naukowych dokształcających dla czynnych nauczycieli.

Warunki polityczne w b. Królestwie Kongresowem uniemożliwiły dawniej wielu nauczycielom właściwe przygotowanie się do ich zawodu, to też, gdy powstał w Warszawie polski Uniwersytet, wielu z nich rzuciło się doń szukać potrzebnej im wiedzy. Uniwersytet nie mógł liczyć się ani z potrzebami, ani z wolnym czasem czynnych nauczycieli. Dlatego też stworzono przy Instytucie czasowe kursy naukowe o poziomie uniwersyteckim, trwające trzy lata i odbywające się w godzinach popołudniowych, a uwzględniające ściślejsze specjalności nauczycieli. Do wykładów zaproszono w znacznej większości siły naukowe z innych wyższych uczelni. Utworzono w ten sposób kurs polonistyczny (dwukrotnie), matematyczny i geograficzny, a specjalnie dla potrzeb seminarjów nauczycielskich kurs pedagogiczny (dwukrotnie) dla nauczycieli przedmiotów pedagogicznych. Ten ostatni kurs w znacznym stopniu pokrywa się z programem normalnego studjum, które jest właściwem zadaniem Instytutu.

W bieżącym roku skończył się kurs pedagogiczny, na którym odbyło ostateczne egzaminy 49 osób. Po złożeniu przez nie prac domowych piśmiennych zostanie im wydany dyplom nauczycielski, uprawniający do wykładania przedmiotów pedagogicznych. Obecnie kończy się kurs polonistyczny (słuchaczów 49) i matematyczny (słuchaczów 16), którzy po zdaniu ostatnich egzaminów i złożeniu piśmiennych prac domowych, otrzymają świadectwa, równoznaczne ze świadectwami z egzaminu naukowego (po trzechletnich studjach uniwersyteckich) przed państwową komisją egzaminacyjną. Prócz powyższych obecnie czynne są: kurs geograficzny (słuchaczy 11), powtórny kurs polonistyczny (słuchaczy 55) i studjum pedagogiczne dla nauczycieli seminarjów nauczycielskich (słuchaczy 32).

Należytemu rozwojowi Instytutu stoi na przeszkodzie brak odpowiedniego gmachu, co przedewszystkiem odbija się w niemożliwości zorganizowania potrzebnych pracowni. Cierpi na tem bardzo drugie zadanie Instytutu: prowadzenie badań naukowych. Istniejąca pod kierunkiem dr. Józefy Joteyko pracownia psychologiczna, wyposażona dość obficie w przyrządy, sprowadzone z dawnej pracowni psychologicz-

nej dr. Joteyko przy Instytucie pedologicznym w Brukseli, nie ma należytych warunków pracy. Organizująca się przy Instytucie specjalna bibljoteka psychologiczno-pedagogiczna, licząca obecnie już przeszło 2000 numerów i 50 czasopism, posiada też tylko prowizoryczne urządzenie.

Choć już dotychczasowa praca Instytutu posiada duże znaczenie dla podniesienia stanu szkolnictwa średniego, ponieważ istniejące przy nim kursy i studja nietylko dokształciły i dokształcają sporą liczbę czynnych nauczycieli, ale i rozbudziły wśród nich żywe zainteresowanie dla zagadnień pedagogicznych, jednak właściwą swą rolę Instytut dopiero zacznie spełniać, a jej owocność będzie z pewnością zależała od tego, jaką troską otoczą tę placówkę, poświęconą wyłącznie pielęgnowaniu nauk pedagogicznych, sejm, rząd, społeczeństwo i nauczycielstwo. M. S.

Język ojczysty.

Ilno — Wilno.

Ostatnia wojna europejska zapoznała z wielu nazwami geograficznemi ludzi, którzy o nich nigdy przedtem nie słyszeli. Podobnież wojna, którą prowadziła Polska ze swymi sąsiadami wschodnimi, doprowadziła do tego, że niema chyba w naszym kraju zakątka, gdzieby nie słyszano o *Lwowie* itd. Plebiscyty na ziemiach polskich przyczyniły się znów do tego, że każdy robotnik w mieście, a chłop na wsi wie coś niecoś o *Mazurach* i *Śląsku*. Tak też wybory do sejmu wileńskiego zwróciły uwagę całego ogółu polskiego, a więc i ludu, na *Wilno*. O tych nazwach topograficznych dowiadują się jedni z pism codziennych, inni z opowiadań ludzi, czytających gazety. Lud miejski czerpie informacje głównie z opowiadań znajomych i nieznajomych na ulicy i na targu; na wsi zaś źródłem jego informacyj bywa ksiądz, nauczyciel, syn chłopski gimnazjasta itd. A nazwy rozchodzące się drogą ustną, przejmowane wyłącznie słuchem, mogą się utrwalić w pamięci z braku poparcia ze strony odpowiednich wyobrażeń wzrokowych — w postaci niedokładnej. Tak się stało, między innemi z *Wilnem*. Przysłuchując się mianowicie kilkakrotnie rozmowom chłopów na targu w Kaliszu, dowiedziałem się, że interesują się tem, co się dzieje na *Ilnie* i co będzie z *Ilnem*, wszystkich oczywiście intrygowało pytanie, czy *Ilno* opowie się za Polską, czy nie.

Czytelników „Języka Polskiego" zainteresuje zapewne nietylko sam fakt istnienia nazwy *Ilno* w ustach chłopa ka-

liskiego, (czy tylko kaliskiego?), lecz także pytanie, na czem polega to przekształcenie. Ze stanowiska lingwistycznego odpowiedź nie nastręcza żadnych trudności. Słysząc ciągle, że *w Wilnie* ma być to a to, inaczej mówiąc, słysząc ciągle połączenie *w Wilnie*, wymawiane *wilnie* (z dłużej wytrzymanem *w*), a nie mają obrazu wzrokowego obu tych połączonych wyrazów, chłop kaliski w sposób zupełnie naturalny wyodrębnił w tem najczęściej używanem połączeniu dwa wyrazy: znany sobie dobrze przyimek *w* i dotychczas bliżej nieznaną nazwę *Ilnie* (miejsc. l. p.). Obok połączenia *wilnie* znał zapewne także *Wilno* w użyciu bez przyimka, t. j. w formie mian.-bier. l. p. W ten sposób miał do rozporządzenia dwie postaci: *Wilno* i *(w) Ilnie*. W dalszej kolei wypadków musiało nastąpić wyrównanie t. j. usunięcie rozbieżności i przeprowadzenie jednej postaci we wszystkich przypadkach, które tu mogły wchodzić w rachubę. Dlaczego zwyciężyło ostatnie *Ilno*, a nie *Wilno*, trudno powiedzieć z całą pewnością — być może, poprostu dlatego, że *częstsza* była w użyciu postać *w Ilnie*, aniżeli *Wilno*. Jakkolwiek jest, wyraz *Ilno*, wyodrębniony z połączenia *wilnie*, jest dobrym, bo pewnym i świeżym, przykładem na tak zw. drugorzędną analizę połączeń wyrazów; inne ciekawe przykłady na to zjawisko znaleźć można w Rozwadowskiego Historycznej fonetyce str. 420 (Encyklopedja polska tom II, cz. 1).

Wilno. *J. Otrębski.*

Sporo zjawisk tego rodzaju notowano i dawniej. Najpodobniejsze będzie, co mi przed laty opowiadał prof. Baudouin de Courtenay, że prości Rosjanie nieraz mówią „Arszawa“ wskutek analizy „warsawe“ (=w Warszawie) jako „w Arszawie“. K. Nitsch.

PORADNIK JĘZYKOWY.

Czy się mówi: cieszę się na coś, czy czemś, lub z czego?

Zwrot „cieszę się na coś“ jest niewątpliwie germanizmem, ale bardzo rozpowszechnionym: pospolity w Galicji, w Królestwie podobno nieznany.

Utrzymuje się zaś dlatego, że wyróżnia dwa odrębne pojęcia: mianowicie kiedy mówię: „cieszę się rowerem“ lub „cieszę się z koncertu“, to wyrażam, że ten rower już posiadam, a koncert właśnie się odbył lub się odbywa; „cieszę się na rower, na koncert“ znaczy to, że rower dopiero mieć będę, a koncert się odbędzie w przyszłości.

Przy powstaniu tego zwrotu współdziałały: zwrot „cieszyć się na (myśl o)“ i częsta ogólna tendencja do konstrukcyj przyimkowych jako wyraźniejszych. („Język Polski“ II, 6).

W stuletnią rocznicę... przecież to błąd?

Niewątpliwie jest to pleonazm, bo jak wiadomo lato i rok to słowa bliskoznaczne, a więc stuletni a stoletni są homonimami czyli znaczą to samo. Ale pleonazm bywa nieraz środkiem retorycznym, a ciasnego logicznego rozpatrywania do języka stosować nie można. („Język Polski“ I, 1).

Książki.

OCENY I SPRAWOZDANIA.

W miarę powiększenia objętości „Przyjaciela Szkoły" pragniemy więcej miejsca poświęcić przeglądowi piśmiennictwa naszego. Odtąd obok ocen i sprawozdań będziemy także wymieniać książki nadesłane Redakcji, oznaczając gwiazdką* te z nich, które już są oddane do recenzji. Nie będziemy jednakże umieszczać tylko prac swoich stałych recenzentów, lecz pragniemy właśnie w tym dziale najszerszego współudziału Czytelników „P. S.", ażeby nie pominąć żadnej książki, zasługującej na szczególniejszą uwagę, gdziekolwiekby się ukazała.

Sądzimy, że właśnie podczas nadchodzących wakacyj niejeden z Szan. Kol. zapozna się z książką, którą oceni, że byłaby bardzo pożyteczna w rękach nauczyciela, czy to ze względów pedagogiczno-metodycznych czy też dla ogólnego wykształcenia. Prosimy wtedy o napisanie obszerniejszego sprawozdania lub zwięzłej oceny, a będzie to czynem obywatelskim, bo przysłuży się do udostępnienia dorobku kulturalnego szerszym kołom społeczeństwa.

Dr. Antoni Ski. Stanowisko religji w szkole. Wydanie drugie, na nowo opracowane. Nr. 47 „Głosów na czasie". Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań-Warszawa 1921. Str. 8⁰. 107+II.

Nikt nie zaprzeczy, że do spraw aktualnych należy u nas szkoła i jej organizacja. Z tego powodu liczyć może na zainteresowanie każda książka, która szkolnictwo pod jakimbądź względem traktuje. Powyższe dziełko chce zorjentować, jakie ma być stanowisko religji w szkole — a to jest jedno z najaktualniejszych zagadnień szkolnictwa. Walka o szkołę, a zwłaszcza walka o naukę religji w szkole toczy się we wszystkich krajach. Jakie niedwuznaczne stanowisko zajęli katolicy Anglji i Niemiec wobec ataków na naukę religji w szkole, o tem dowiadujemy się z pierwszego rozdziału dziełka, który stanowi wstęp do całości.

Myśl zasadniczą całej rozprawy zawiera rozdział drugi. Autor wychodzi z tego założenia, że szkoła nietylko ma uczyć, ale i wychowywać, bo i pod tym względem przejęła szkoła część obowiązku rodziców. Kto jednak chce wychowywać ludzi charakteru, jedynie zdolnych do spełnienia zadań życiowych, ten powinien: 1) zdawać sobie dokładnie sprawę, nie tylko ze zawodowego celu, ale wogóle z celu, dla jakiego człowiek żyje na tej ziemi; 2) posiadać zasób niewzruszonych prawd, na których, jak na granicie, oprze się charakter; 3) rozporządzać odpowiedniemi i skutecznemi środkami, skłaniającemi myśl i wolę do dążenia w pewnym kierunku. Są to niezbędne warunki (str. 12). Tym trzem warunkom skutecznego wychowania tylko chrześcijaństwo czyni zadość w sposób możliwie najdoskonalszy (str. 15). To stara się autor udowodnić tak ze stanowiska wychowawczego jak religijnego i popiera swe rezultaty zdaniem wielkich mężów. Religja musi więc zająć bardzo poczesne miejsce w szkole (str. 28), a szkoła musi uszanować prawa rodziców, wymagających wychowania dzieci w zasadach, jakie oni uznają za najlepsze. Rodzice chrześcijańscy

mają prawo żądania, ażeby szkoła dzieci ich wychowywała w zasadach chrześcijańskich.

Temu nie uczyni zadość szkoła t. zw. neutralna, którą u nas proponują p. Iza Moszczeńska w literaturze, a w sejmie socjaliści. Neutralność takiej szkoły jest tylko pokrywką dla antyreligijności. Na dowód tego podaje autor przykład Francji, gdzie dzieje i życie samo zamieniły ustawowo zagwarantowaną neutralność religijną w szkole na antyreligijność faktyczną (str. 42); dowodzi dalej zewnętrzną niemożliwość neutralności szkoły wobec religji. Jak w życiu, in concreto, niemasz neutralnej, jednej nauki (str. 48), tak też szkoła neutralną nigdy nie będzie; a chociażby była neutralną, byłaby i tak ze względów pedagogiczno-społecznych szkodliwą instytucją (str. 46).

Nie może też społeczeństwo katolickie zgodzić się na szkołę mieszaną, międzywyznaniową, ponieważ jest ona szkodliwa dla moralno-religijnego wychowania uczniów (str. 76). Taka szkoła nie prowadzi do tolerancji, jak się zamierza, ale do obojętności religijnej i do niewiary. Autor uzasadnia tę tezę bardzo poważnemi argumentami, które dowodzą o jego doświadczeniu w praktycznem szkolnictwie i o głębokiem zrozumieniu psychiki uczniów. U nas sejm jednakże uchwalił szkołę międzywyznaniową; jakie czynniki na to wpływały, jakie zwolennicy tej szkoły podawają argumenty, i jaka jest wartość tych argumentów, jakie ta uchwała ma konsekwencje dla narodowości i religji i obyczajów u nas, o tem wszystkiem rozprawia autor w rozdziale czwartym.

Następny rozdział wykazuje, że Kościół ma prawo domagania się wpływu na szkołę, i na czem to prawo jego się opiera. Kościół swe wymagania jasno sformułował w nowem prawie kościelnem. U nas czyni temu zadość lepiej szkoła ludowa, niż średnia. „Większość szkół nie są to szkoły międzywyznaniowe w ścisłem znaczeniu, lecz faktycznie mają charakter wyznaniowości ułomnej... Jest wykład religji..., uczniowie odmawiają modlitwę katolicką..., są zobowiązani chodzić na mszę św. uczniowską..., dla odprawiania rekolekcji i spowiedzi wielkanocnej szkoła przerywa zajęcia szkolne, a rok szkolny zaczyna się i kończy nabożeństwem... Gorzej jest z podręcznikami, bo tą sprawą dotąd nikt się nie zajął...“ A jednak konkluduje autor: „Uświadomieni katolicy nie mogą się zadowolić dotychczasowym stanem rzeczy“, lecz muszą dążyć do prawnej wyznaniowości szkoły, „w imię hasła: Dla dzieci polskich i katolickich szkoła polska i katolicka“ (str. 95). W tem wszystkiem autor nie tylko jasno i dobitnie formułuje stanowisko katolickie, ale swoje wywody ze znajomością rzeczy uzasadnia.

Zdanie niektórych pisarzy, jakoby Komisja Edukacji Narodowej usunęła naukę religji w szkole i zastąpiła ją świecką nauką moralności, zbija autor w rozdziale szóstym, dowodząc z odnośnych przepisów K. E. N. i z raportów wizytatorów, że twórcy K. E. N. wcale o tem nie myśleli.

Dwa końcowe rozdziały można uważać za dodatek i uzupełnienie poprzednich; podają one tylko kantony kościelne, dotyczące szkolnictwa (VII), i odnośne paragrafy konstytucji polskiej. Tu byłby mógł autor więcej szczegółowo wykazać, w których punktach konstytucja nasza zgadza się z prawem kościelnem, a w których nie.

Dziełko to napisane z wielką erudycją, zawiera pomimo niewielkiej objętności bardzo wiele myśli zastanowienia godnych, a komu ono nie wystarcza, ten znajdzie obficie podaną literaturę, która mu posłużyć może do dalszego studjum nad tą sprawą. Każdemu nauczycielowi tę książeczkę polecić można, chociażby się nawet inaczej na rzecz zapatrywał. Bo kwestja nauki religji w szkole u nas jeszcze nie jest ostatecznie załatwiona, przeto przedewszystkiem nauczyciel powinien się dobrze w niej zorjentować. Ksiądz Piotr.

Józef Ciembroniewicz: O zawodowe przygotowanie polskich nauczycieli. Księgarnia św. Wojciecha. Poznań 1922. 8° Str. 119.

Troska o dobro państwa i los przyszłych pokoleń wobec ogólnego rozpasania się namiętności ludzkich, jednostkowych i zbiorowych, zniewalą wielu do zabrania głosu w sprawach obrony wartości istotnych, wartości trwałych, niezniszczalnych. Są to zasady i podstawy wychowania, ich zakres i plan działania. Polska stworzyć musi dobrą szkołę u siebie i dla siebie. Praca w tym kierunku szeroka. Podstawą jednak jej był, jest i będzie dobry nauczyciel. Dziś nauczycieli takich, jakich Polsce potrzeba, wielu nie mamy, dlatego też powyższa praca Ciembroniewicza z „Głosów na czasie" powinna się stać głośną, dotyczy bowiem sprawy ważnej i zasadniczej: zawodowego przygotowania nauczycieli.

Pracę ujął autor w 12 rozdziałach, w których śmiałemi pociągnięciami i ze znajomością rzeczy snuje plany przyszłych seminarjów nauczycielskich, ich zadań i sposobu działania, pod względem wychowawczym i zawodowym.

Mówi więc: o potrzebie wychowania w seminarjach nauczycielskich, pomieszkaniach uczniów, wychowaniu religijno - moralnem i obywatelskiem, o przygotowaniu do pracy społecznej, o związkach młodzieży, o nauczaniu przyszłych nauczycieli, wychowaniu zawodowem i o wychowawcach nauczycieli.

Jakkolwiek wiele jeszcze czasu upłynie, nim szlachetne myśli autora doczekają się realizacji, to przecież niejedne z nich należałoby natychmiast wprowadzić w życie. Do takich w pierwszym rzędzie należy podniesienie poziomu wykształcenia uczniów przyjmowanych do seminarjów i rozszerzenie czasu przeznaczonego na studja. — Książkę gorąco polecamy. E. G.

Szkolna Mapa Polski. Podział 1 : 1200000. Oprac. Dr. A. Tomaszewski. Nakład B. Połonieckiego we Lwowie. Bez daty wydawnictwa. (Ukazała się niedawno).

Wykonanie mapy przedstawia dużo do życzenia. Wyżyny zostały oznaczone metodą barwną i kreskowaną, przyczem zasiąg poziomic opracowano niedokładnie. Nie zaznaczono odpowiednim kolorem wielu wyżej położonych obszarów na pojezierzu i wyżynie Małopolskiej, wiele zaś miejsc leży w rzeczywistości niżej niż na mapie. Granice warstwic wskutek błędu w litografowaniu uległy znacznemu przesunięciu, co razi zwłaszcza w Tatrach. Z tego samego zapewne powodu Grodno i Czortków leżą na przeciwnym brzegu rzeki. W opisaniu są nietylko błędy ortograficzne (Kalwarya, Wileyka), ale także poprzekręcano nazwy np. Bielsk w Cieszyńskiem, Barycza, Równe). Wreszcie przy oznaczeniu miast przemysłowych pominięto ważne środowiska jak Warszawę, Kraków, Lwów, Lublin, Poznań, Kutno i t. d., zupełnie zapomniano o przemyśle w Poznańskiem i na Pomorzu. Całą zaletą mapy jest jej wykonanie w Wojskowym Instytucie Geograficznym we Wiedniu, przez co mapa wydaje się lepszą niż jest w rzeczywistości. Dla celów szkolnych, dla których została przeznaczona przez wydawcę, nie nadaje się, zwłaszcza, że w handlu mamy już dziś mapy szkolne staranniej i dokładniej wykonane.

Stanisław Nycz.

Łucjan Zarzecki. Szkoła pracy. Pojęcie i główne zadanie. M. Arct. Str. 32.

Życie obecne zmusza ludzkość do wytężającej pracy w każdej dziedzinie. Aby przygotować społeczeństwo do tego, dąży się już w szkole przez samodzielną pracę uczniów do wyrobienia zamiłowania do pracy. Szkoła pracy jest obecnie tematem poważnych rozpraw, czy to na różnych zjazdach, czy też w dziełach. Problem

powyższy rozwija też autor w wyżej wymienionej broszurce. Biorąc przykład ze szkół zachodnio-europejskich, zachęca nauczycielstwo, by i w naszych szkołach starało się wprowadzić ten kierunek, a usuwało pamięciowe i bierne przyswajanie sobie nauki przez uczniów, i w ten sposób dążyło do wychowania ludzi o twórczym, samodzielnym charakterze. P.

Platon. Fajdros. Przełożył, wstępem, objaśnieniami i ilustracjami opatrzył Władysław Witwicki. Książnica Polska T. N. S. W. Lwów 1918. 8⁰. Str. 189.

Robert H. Lord: Polska. Przetłomaczył Jan Kasprowicz. Książnica Polska T. N. S. W. Lwów-Warszawa. 1921. 8⁰. Str. 43.

* **W. M. Kozłowski:** Ku źródłom demokracji. Teorje polityczne Rousseau'a. Skład główny Księgarnia Górskiego w Poznaniu. 1922. 8⁰. Str. 31.

Stanisław Dobrowolski: Nauczyciel jako główny czynnik rozwoju szkolnictwa powszechnego. Książnica Polska T. N. S. W. Lwów-Warszawa. 1922. 8⁰. Str. 43.

Inż. Jan Kraskowski: Film naukowy i jego znaczenie. B. W zastosowaniu do szkół średnich, wyższych, wojskowych, zawodowych oraz kursów ogólnie kształcących. M. Arct, Warszawa. 1922. 8⁰. Str. 184.

* **Michała Arcta** Słownik wyrazów obcych. 25 000 wyrazów, wyrażeń, zwrotów cudzoziemskich używanych w mowie potocznej i w prasie polskiej. Wydanie dziewiąte. M. Arct. Warszawa. 1921. 8⁰. Str. 292.

Ks. Grzegorz Piramowicz: Powinności nauczyciela mianowicie zaś w szkołach parafjalnych i sposoby ich dopełnienia. Do użytku seminarjów i dla nauczycieli szkół wiejskich. Z pierwszego wydania w r. 1787 podał i objaśnił W. Osterloff. (Skarbnica Pedagogiczna I.) Ludwik Fiszer, Łódź. 1922. 8⁰. Str. 152.

M. Heilpern: O ziemi, słońcu, księżycu, gwiazdach i innych ciałach niebieskich czyli o budowie świata, jego początku i końcu. Wykład popularny zasad kosmografji i kosmogonji dla samouków ze 100-ma rysunkami i portretami. Wydanie V. Gebethner i Wolff. Warszawa 1922. 8⁰. Str. 200.

Władysław Konopczyński: Od Sobieskiego do Kościuszki. Szkice — drobiazgi — fraszki historyczne. Gebethner i Wolff. Warszawa 1922. 8⁰. Str. 353.

ODPOWIEDZI REDAKCJI.

W sprawie zamówienia książek. Ponieważ Wydawnictwo nasze nie pozostaje w bliższej styczności z żadną księgarnią, skierowaliśmy wszystkie pod naszym adresem przesłane zamówienia na książki do tej księgarni, która daną książkę ogłaszała w „Przyjacielu Szkoły“. — Prosimy jednakże z zamówieniami książek zwracać się wprost do danej księgarni, powołując się ewentualnie na ogłoszenie w „P. S.“, a tylko w wyjątkowych wypadkach, korzystać z naszego pośrednictwa.

Na wszystkie zapytania, otrzymane ze strony Szan. Czytelników do końca czerwca, odpowiedzieliśmy listownie.

Kilku Szan. Współpracowników, którym niestety dotąd nie odpowiedziano z powodu nawału pracy, prosimy o cierpliwość i wyrozumienie. Zaznaczamy, że „P. S.“ będzie wychodził także w czasie wakacyj.

W sprawie wysyłki numerów. Z przyjemnością stwierdzamy, że w ubiegłym kwartale dostarczanie gazet przez urzędy pocztowe tak zw. zwykłym trybem pocztowym (w wojew. pozn. i pom.) odbywało się sprawnie. Zażaleń ze strony Abonentów pocztowych w ostatnim czasie prawie że nie było. Jeszcze mniej niedokładności było przy wysyłce pod opaską. W kilku tylko wypadkach zwrócono się do nas o ponowne wysłanie numerów, oczywiście zaginionych w drodze.

Zeszyt zbiorowy „Przyjaciela Szkoły" I-go kwartału 1922 przygotowuje się do druku i ukaże się prawdopodobnie na końcu b. miesiąca. Będziemy więc mogli dostarczyć nowym Abonentom całość zeszytów I i II kwartału.

Ulgowa prenumerata „Poradnika Językowego". Zapas przez nas zamówionych egzemplarzy ulgowych dla Abonentów „P. S." jest wyczerpany, wobec czego dalszych zamówień na „Poradnik Językowy" przyjmować nie możemy. Kwoty zapisaliśmy narazie na poczet prenumeraty „P. S." na IV kw.

Frankatura przesyłek. Prosimy o dostateczne opłacanie przesyłek pocztowych, jakoteż o załączanie portorjum na odpowiedź.

POKWITOWANIE DARÓW PIENIĘŻNYCH.

Na cele Wydawnictwa złożyli w dalszym ciągu: pp. Kemnitz (Czernice, Wlkp.) 50 mk., Kunikowski (Warzno, Pom.) 50 mk., Feiler (Paroże, woj. łódzkie) 50 mk., Guzik (Olsza, Wlkp.) 150 mk., Chaloupka (Zabłocie, woj. wołyńskie) 530 mk., Partiszy (Lidzbark, Pom.) 500 mk., razem 1330 mk. Ogółem złożono dotychczas na cel powyższy **35 805** mk.

Za dary te składa wszystkim ofiarodawcom serdeczne podziękowanie **Wydawnictwo „Przyjaciel Szkoły".**

OGŁOSZENIA KOLEŻEŃSKIE.

W tej rubryce umieszczamy ogłoszenia drobne (nie więcej niż 4 wiersze druku), wyłącznie dotyczące spraw szkolnych, naukowych i t. p., pochodzące od stałych prenumeratorów „Przyjaciela Szkoły". Cena ogłoszenia w tej rubryce wynosi za 2 wiersze 100 mk., za 3 wiersze 150 mk., 4 wiersze 240 mk.

Wszelkie oferty i odpowiedzi prosimy nadsyłać pod adresem Redakcji „Przyjaciela Szkoły".

— Seminarjum w M. poszukuje celem zakupna: Orzeszkowa „Nad Niemnem", Hofmanowa „Jan Kochanowski w Czarnolesiu".

Przedpłata na III kwartał wynosi 400 mk. bez przesyłki.

Abonenci pocztowi (woj. pozn. i pom.) dopłacą do tego należytość za dostarczanie gazet w wysokości oznaczonej taryfą pocztową.

Prenumerata wprost w Administracji na III kwartał wynosi z przesyłką pod opaską 450 mk., w kopercie 500 mk.

Zbiorowa prenumerata dla seminarzystów i kursistów — najmniej 10 egz. na zakład — 270 mk. kwartalnie od egzemplarza. Do zamówień takich prosimy dołączyć spisy uczniów-abonentów, poświadczone przez kierownika zakładu.

Komplet zeszytów II kwartału (Nr. 7 — 12) wysyła Administracja jako „druki polecone" za nadesłaniem mk. 300.

Na wszystkich odcinkach przekazów pieniężnych prosimy zawsze podać dokładny adres nadawcy i cel, na który kwotę się przeznacza.

Konto w Pocztowej Kasie Oszczędn. w Poznaniu nr. 202920.

Redaktor przyjmuje osobiście w środy od 5—7 godz. po poł.

Numer niniejszy wysyłamy wszystkim dotychczasowym Prenumeratorom

więc i tym, od których jeszcze nie otrzymaliśmy prenumeraty na nowy kwartał.

Prosimy jednakże o jaknajrychlejsze odnowienie przedpłaty na kwartał trzeci,

gdyż w przeciwnym razie będziemy zmuszeni wstrzymać dalszą wysyłkę. Następny numer ukaże się jak zwykle 20 bm.

Administracja „Przyjaciela Szkoły“

Wydawca i Redaktor: **Leonard Borkowski.**
Czcionkami Drukarni Poznańskiej Tow. Akc. w Poznaniu.